



# Spécificités de la perception de soi d'enfants ayant une déficience intellectuelle et impact sur le lien entre leur Théorie de l'Esprit et leur adaptation sociale

Nathalie Nader-Grosbois, Catherine Fiasse

## ► To cite this version:

Nathalie Nader-Grosbois, Catherine Fiasse. Spécificités de la perception de soi d'enfants ayant une déficience intellectuelle et impact sur le lien entre leur Théorie de l'Esprit et leur adaptation sociale. 6ème Colloque international du RIPSYDEVE; Actualités de la Psychologie du Développement et de l'Éducation, May 2013, France. pp.348-358. hal-01019645

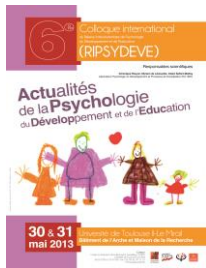
**HAL Id: hal-01019645**

**<https://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-01019645>**

Submitted on 7 Jul 2014

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**Actualités de la Psychologie du Développement et de l'Éducation**  
**Actes du 6ème Colloque International du RIPSYDEVE**

Réseau Interuniversitaire de Psychologie du Développement et de l'Éducation  
Laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation - Université Toulouse 2 –Le Mirail  
Toulouse, 30 et 31 mai 2013

**Nathalie Nader-Grosbois**, Institut de Recherche en Sciences Psychologiques – Université Catholique de Louvain

**Catherine Fiasse**, Institut de Recherche en Sciences Psychologiques – Université Catholique de Louvain

### **Spécificités de la perception de soi d'enfants ayant une déficience intellectuelle et impact sur le lien entre leur Théorie de l'Esprit et leur adaptation sociale**

#### **Résumé**

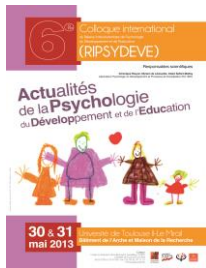
Malgré le foisonnement de conceptions du concept de soi à tout âge (Cadieux, 2003 ; Duclos, 2004 ; Harter, 2006), les études restent parcellaires pour l'âge préscolaire. Certains travaux examinent la perception de soi d'enfants d'âge scolaire présentant une déficience intellectuelle (DI) mais rares sont ceux centrés sur la période symbolique. Parallèlement, des conceptions et des travaux se sont développés sur la Théorie de l'Esprit (ToM) d'enfants tout-venant (TV) et atypiques. Selon l'approche vygotksyenne de la ToM, les facteurs sociaux font évoluer la compréhension des états mentaux et celle-ci influence les relations interpersonnelles (Hughes & Leekam, 2004). Certains travaux relèvent un lien entre le retard en compréhension des émotions, le déficit en compréhension des croyances d'enfants DI d'âge développemental de 3 à 6 ans et leurs difficultés d'adaptation sociale (Baurain & Nader-Grosbois, 2012 ; Thirion-Marissiaux & Nader-Grosbois, 2008). Pour comprendre la dynamique entre ces processus, Bosacki (2000) propose de tester le rôle modérateur ou médiateur du concept de soi sur le lien entre ToM et adaptation sociale.

Nos études comparent 45 enfants DI et 45 enfants TV d'âge développemental de 3 à 6 ans. Une première étude investigate les hypothèses de retard versus de différence de séquence de développement de la perception de soi (cognitif, physique, social, émotionnel) des enfants DI. Une deuxième étude investigate la dynamique relationnelle entre la perception du soi social (ou acceptation sociale), les compétences en ToM des enfants et leur adaptation sociale perçue par l'enseignant et examine l'hypothèse de similarité versus différence de structure entre ces enfants.

On a évalué chez les enfants : l'âge de développement (EDEI-R, Perron-Borelli, 1996), l'auto-perception de soi (cognitif, physique et acceptation sociale, PSPCSA, Harter & Pike, 1980 ; émotionnel, EPSE, Fiasse & Nader-Grosbois, 2008) et la compréhension des émotions et des croyances (Epreuves-ToM, Nader-Grosbois & Thirion-Marissiaux, 2011). Les enseignants ont complété un questionnaire d'hétéro-perception du soi et l'Echelle d'Adaptation Sociale pour Enfants (Hughes, Soares-Boucaud, Hochman, & Frith, 1997).

Les résultats soutiennent l'hypothèse de retard de développement du soi cognitif, physique et émotionnel des enfants DI mais une hypothèse de différence de développement dans le sens où les enfants DI se perçoivent plus acceptés socialement que les enfants TV. Les perceptions du soi cognitif, physique et social des enfants DI sont moins réalistes que celles des enfants TV. Pour les deux groupes, la perception de l'acceptation sociale est médiatrice dans la relation entre ToM et adaptation sociale. La présence ou non d'une DI ne modère pas ni les relations entre capacités en ToM et perception de l'acceptation sociale, ni celles entre perception de l'acceptation sociale et adaptation sociale. Ces résultats soutiennent une hypothèse de similarité de structure.

Mots-clés : Perception de soi - Acceptation sociale - Théorie de l'esprit - Adaptation sociale



**Actualités de la Psychologie du Développement et de l'Éducation**  
**Actes du 6ème Colloque International du RIPSYDEVE**

Réseau Interuniversitaire de Psychologie du Développement et de l'Éducation  
Laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation - Université Toulouse 2 –Le Mirail  
Toulouse, 30 et 31 mai 2013

**Nathalie Nader-Grosbois**, Institut de Recherche en Sciences Psychologiques – Université Catholique de Louvain

**Catherine Fiasse**, Institut de Recherche en Sciences Psychologiques – Université Catholique de Louvain

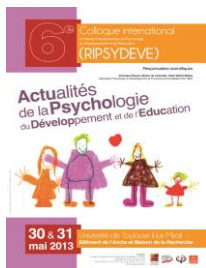
## **Spécificités de la perception de soi d'enfants ayant une déficience intellectuelle et impact sur le lien entre leur Théorie de l'Esprit et leur adaptation sociale**

### **Introduction**

De récentes conceptions invitent à étudier de façon nuancée le développement typique et atypique de la perception de soi, la théorie de l'esprit (ToM) et l'adaptation sociale, ainsi que leurs liens. Le modèle heuristique des compétences sociales (Nader-Grosbois, 2011 ; Yeates et *al.*, 2007) visant à comprendre les enfants atypiques intègre trois niveaux de complexité, le traitement de l'information sociale (dont la ToM), les interactions sociales et l'adaptation sociale. Dans la modélisation de Bosacki (2000), il propose de tester le rôle modérateur ou médiateur du concept de soi sur le lien entre ToM et adaptation sociale pour investiguer la dynamique entre ces processus. Brièvement, nous rappelons comment ces processus se conceptualisent et quels sont les principaux constats à leur propos auprès d'enfants tout-venant (TV) d'âge préscolaire et d'enfants présentant une déficience intellectuelle (DI) et nous présentons nos deux études.

### *Perception de soi*

Cadieux (2003) définit le concept de soi comme un ensemble d'étiquettes auto-descriptives, souvent teintées de caractéristiques émotionnelles, qu'une personne attribue à ses caractéristiques physiques, comportements, habiletés ou performances. La perception de soi multidimensionnelle regroupe plusieurs catégories d'auto-descriptions, cognitives, sociales ou physiques. Elle se situe sur un continuum allant d'une polarité positive à négative, et elle peut être réaliste ou irréaliste en fonction du degré de proximité ou d'écart entre l'auto-description de la personne et l'hétéro-description d'une personne de son entourage. En période préscolaire, l'enfant construit des représentations cognitives de caractéristiques observables de soi, envisagées comme des attributs séparés, taxonomiques (Harter, 2006) sur son soi physique, cognitif, social. L'enfant découvre son soi sexué, développe son soi social dans son réseau familial et avec ses pairs, ainsi que son soi émotionnel en améliorant la maîtrise de ses émotions (Bee & Boyd, 2003). En fin de cette période, un enfant peut se décrire à partir de critères concrets ou de caractéristiques personnelles visibles. Selon L'Ecuyer (1990), ces perceptions de soi transparaissent par les verbalisations de l'enfant à son propos. A cet âge, l'enfant n'est pas capable d'une estimation réaliste de ses capacités : il les surestime ou minimise ses faiblesses (Harter & Pike, 1984). La confusion entre souhait et réalité, et l'égoïsme empêchent une réflexion profonde sur le soi (Harter, 1990). Vers 5-6 ans, l'enfant fait preuve d'une perception de soi plus nuancée, vu l'évolution de ses capacités cognitives, sa comparaison sociale progressive aux autres et les nouvelles responsabilités faisant émerger d'éventuels doutes ou échecs (Harter, 2006 ; Héroux & Farrell, 1985). Malgré l'intérêt porté au concept de soi à tout âge, les études restent parcellaires concernant l'enfant en âge préscolaire (Cadieux, 2003 ; Duclos, 2004 ; Harter, 2006).



### Actualités de la Psychologie du Développement et de l'Éducation Actes du 6ème Colloque International du RIPSYDEVE

Réseau Interuniversitaire de Psychologie du Développement et de l'Éducation  
Laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation - Université Toulouse 2 –Le Mirail  
Toulouse, 30 et 31 mai 2013

Quelques études sur la perception de soi pointent, chez des enfants DI se situant à un niveau scolaire, soit une perception de soi moins positive (Thomasset & Blanc, 2008), soit une survalorisation positive (Cadieux, 2003 ; Pierrehumbert, Zanone, Kauer-Tchicaloff & Plancherel, 1987), soit un effet de compensation de l'autoperception du soi social par rapport au soi scolaire (Allodi, 2000). Les postulats de retard versus de différence de séquences de développement de la perception de soi doivent être investis auprès d'enfants fonctionnant en période développementale entre 3 et 6 ans.

### *Théorie de l'esprit*

Cette « *Theory of Mind* » (ToM) correspond aux capacités de l'enfant à comprendre ses propres états mentaux et ceux des autres, à prendre la perspective d'autrui, à inférer ce qu'il sait, croit ou ressent ; ce qui l'aide à se comporter de façon adaptée dans des situations sociales (Denham, 1986 ; Flavell, 1999 ; Wellman, 1991). Autrement dit, les enfants qui identifient et comprennent aisément les émotions, les croyances des autres, interagissent avec succès et établissent des relations sociales harmonieuses en vie quotidienne. Le niveau en ToM peut varier selon les facteurs individuels (âge développemental, langage) et sociaux. Selon l'approche vygotskyenne de la ToM, les facteurs sociaux font évoluer la compréhension des états mentaux et celle-ci influence les relations interpersonnelles (Hughes & Leekam, 2004).

Certains travaux relèvent d'enfants DI d'âge développemental de 3 à 6 ans, comparés à des enfants TV, un retard en compréhension des émotions et un déficit en compréhension des croyances et établissent un lien entre leur niveau en ToM et leurs difficultés d'adaptation sociale (Thirion-Marissiaux & Nader-Grosbois, 2008a-b ; Baurain & Nader-Grosbois, 2013a et b ; Nader-Grosbois, Houssa & Mazzone, 2013).

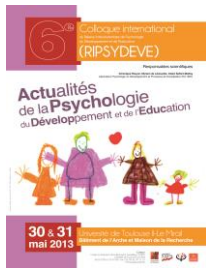
### *Adaptation sociale*

Selon Yeates et *al.* (2007), l'adaptation sociale correspond à la qualité des relations sociales en vie quotidienne, telle qu'elle est perçue par l'enfant ou par son entourage : pairs, parents, enseignants. Cette adaptation sociale serait en relation bidirectionnelle avec le niveau de traitement d'information sociale (incluant les capacités en ToM, les connaissances sociales et la résolution de problèmes sociaux), ainsi qu'avec le niveau des interactions sociales de l'enfant en divers contextes avec ses partenaires sociaux. L'adaptation sociale peut varier en fonction de facteurs individuels et de facteurs environnementaux. Un déficit d'adaptation sociale figure dans les critères diagnostiques (AAIDD, 2012) de la déficience intellectuelle, et est rapporté dans des études en période développementale symbolique (Baurain & Nader-Grosbois, 2013a et b ; Nader-Grosbois, Houssa & Mazzone, 2013).

Quels sont les liens entre ces trois processus chez des enfants DI, en comparaison à des enfants TV d'âge préscolaire ?

### *Objectifs*

Nos deux études comparent 45 enfants DI et 45 enfants TV d'âge développemental de 3 à 6 ans. Une première étude investigate les hypothèses de retard versus différence de séquence de développement de la perception de soi (cognitif, physique, social, émotionnel) des enfants DI. Une deuxième étude investigate la dynamique relationnelle entre la perception du soi social, les compétences en ToM des



## Actualités de la Psychologie du Développement et de l'Éducation Actes du 6ème Colloque International du RIPSYDEVE

Réseau Interuniversitaire de Psychologie du Développement et de l'Éducation  
Laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation - Université Toulouse 2 –Le Mirail  
Toulouse, 30 et 31 mai 2013

enfants et leur adaptation sociale perçue par l'enseignant et examine les hypothèses de similarité versus différence de structure entre ces enfants.

## Méthode

### Participants

Ont participé aux deux études, 45 enfants DI âgés de 6 ans ½ à 13 ans ½ ( $M = 9.6$  ;  $ET = 1.7$ ) et 45 enfants TV âgés de 3 ans ½ à 6 ans ½ ( $M = 4.9$ ,  $ET = .8$ ), appariés en âge développemental (DI,  $M = 4.9$ ,  $ET = .8$  ; TV,  $M = 4.9$ ,  $ET = .9$ ). Les enfants DI sont scolarisés en enseignement spécial pour enfants à déficience intellectuelle légère et modérée.

### Instruments

On a évalué chez les enfants, l'âge de développement au moyen des Echelles Différentielles d'Efficiences Intellectuelles, forme révisée (EDEI-R, Perron-Borelli, 1996) pour appairer les deux groupes. Puis, nous avons évalué leur auto-perception de soi global, cognitif, physique et social au moyen d'une version francophone de la *Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children*, PSPCSA, Harter & Pike, 1980), et du soi émotionnel au moyen de « Une journée à l'école... Que d'émotions ! », Evaluation du soi émotionnel chez l'enfant (EPSE, Fiasse & Nader-Grosbois, 2008, 2013). Ensuite, nous avons administré les Epreuves en ToM de compréhension des émotions et des croyances (Nader-Grosbois & Thirion-Marissiaux, 2011). Les enseignants ont rempli deux questionnaires d'hétéro-perception du soi (résultant d'une adaptation hétéro-rapportée de la PSPCSA et EPSE, Fiasse & Nader-Grosbois, 2008) ainsi que l'Echelle d'Adaptation Sociale pour Enfants (Hughes, Soares-Boucaud, Hochman & Frith, 1997).

## Résultats

### *Retard ou différence de séquences développementales des dimensions du soi des enfants DI par rapport aux enfants TV d'âge préscolaire ?*

Comparaison en autoperception de soi entre les deux groupes

La figure 1 présente la comparaison des scores moyens obtenus pour la perception du soi global, physique, cognitif et social. Seule une différence significative a été obtenue pour le soi social ( $p < .01$ ), en faveur du groupe DI.

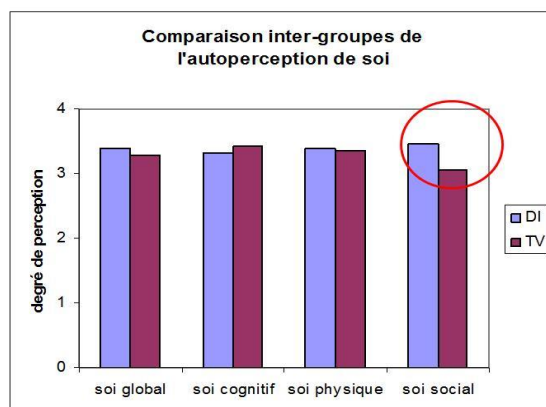


Figure 1.

Comparaison de l'hétéroperception des enseignants à propos du soi des deux groupes

La figure 2 présente la comparaison des scores moyens obtenus pour l'hétéroperception du soi global, physique, cognitif et social des enseignants et illustre les deux différences négatives significatives en défaveur du groupe DI, pour le soi global et cognitif ( $p < .01$ ).

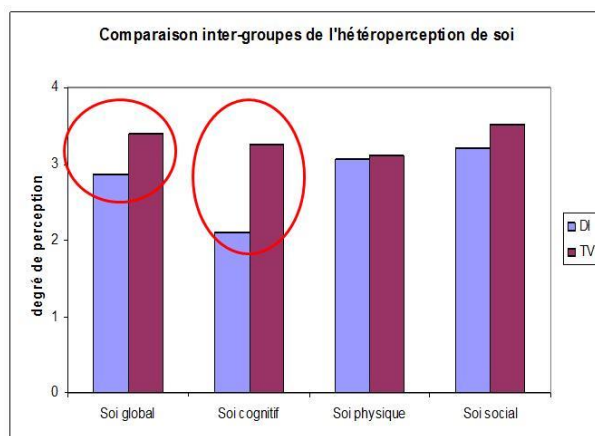


Figure 2

Comparaison de l'autoperception et l'hétéroperception du soi émotionnel des deux groupes

La figure 3 représente la comparaison des scores moyens obtenus pour les deux groupes pour le soi émotionnel relatif aux émotions positives et négatives, à la fois à travers l'autoperception des enfants et l'hétéroperception des enseignants. Aucune différence intergroupe pour le soi émotionnel à travers l'auto- et l'hétéro-perception n'est obtenue. Toutefois, pour le groupe TV, leur autoperception du soi émotionnel est significativement inférieure à l'hétéroperception par les enseignants ou serait peu réalisme ( $p < .01$ ).

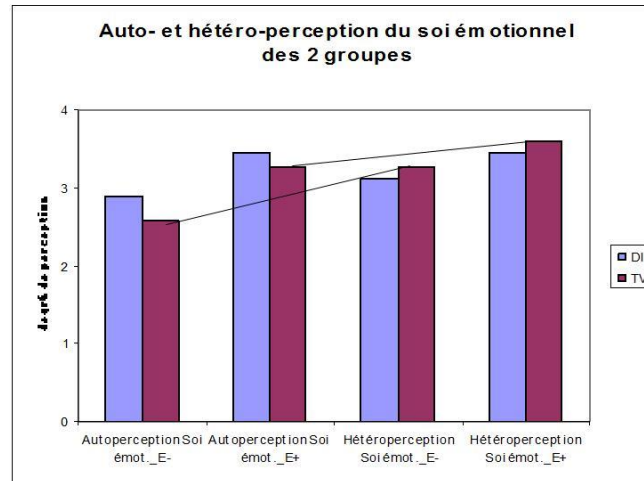


Figure 3

Comparaison entre auto-perception et hétéro-perception des enseignants pour les deux groupes ou réalisme du concept de soi ?

La figure 4 présente la comparaison pour les dimensions du soi, des scores moyens en auto- et hétéro-perception pour les deux groupes. Pour le groupe DI, les scores moyens en auto-perception de soi global et cognitif sont significativement plus élevés que ceux de l'hétéro-perception des enseignants, d'où il semble peu réaliste à ce propos ( $p < .01$  ou  $.05$ ). Pour le groupe TV, le score moyen en auto-perception de soi social est significativement inférieur à l'hétéro-perception des enseignants, ce qui souligne un moindre réalisme ( $p < .01$ )

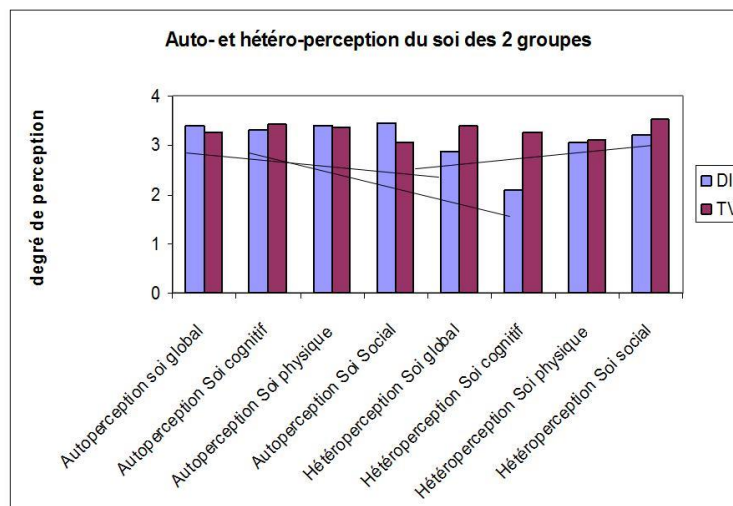
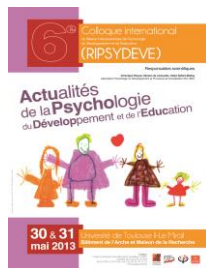


Figure 4





## Actualités de la Psychologie du Développement et de l'Éducation

### Actes du 6ème Colloque International du RIPSIDEVE

Réseau Interuniversitaire de Psychologie du Développement et de l'Éducation

Laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation - Université Toulouse 2 –Le Mirail  
Toulouse, 30 et 31 mai 2013

## Retard ou différence de structures développementales des relations entre le soi social et Théorie de l'esprit et adaptation sociale des enfants DI par rapport aux enfants TV ?

Comparaison du soi social, de la ToM et l'adaptation sociale entre les deux groupes

Le tableau 1 présente la comparaison intergroupes de moyennes du soi social, de la ToM et en adaptation sociale. Seule une différence significative est obtenue en adaptation sociale en défaveur du groupe DI.

Tableau 1

	Enfants DI			Enfants TV			t (df)
	n	M	ET	n	M	ET	
Concept de soi social	45	3.4	.5	44	3.2	.7	-1.7 (85)
ToM	44	64.9	18.8	45	71.4	19.6	1.6 (87)
Adaptation sociale	29	54.3	15.4	35	69.3	16.3	3.7*

Note. \*  $p = .01$

Relation entre soi social, ToM, adaptation sociale et âge chronologique, âge de développement pour les deux groupes

Le tableau 2 présente pour chaque groupe, les corrélations de Pearson obtenues entre les âges chronologiques et de développement et les scores pour le soi social, la ToM et l'adaptation sociale. Alors que pour le groupe DI, l'âge de développement est corrélé positivement et significativement à la ToM et à l'adaptation sociale, pour le groupe TV, les âges chronologique et développementaux sont positivement liés à la ToM mais par contre négativement liés au soi social.

Tableau 2

	Age chronologique	Age de développement
Enfants DI		
Concept de soi social	-.11	-.22
ToM	.14	.62**
Adaptation sociale	.13	.41*
Enfants TV		
Concept de soi social	-.41**	-.31*
ToM	.7**	.77**
Adaptation sociale	.15	.22

Note. \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$

Le tableau 3 présente les corrélations de Pearson entre soi social, ToM et adaptation sociale, considérés deux à deux pour les deux groupes séparément et ensemble.



Tableau 3

	1	2
Enfants DI		
1. Concept de soi social		
2. ToM	-.17	
3. Adaptation sociale	-.35	.13
Enfants TV		
1. Concept de soi social		
2. ToM	-.5**	
3. Adaptation sociale	-.14	.36*
Enfants DI et TV ensemble		
1. Concept de soi social		
2. ToM	-.38**	
3. Adaptation sociale	-.27*	.29*

Note. \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$

Voici les schémas (figure 5) quant aux modèles de modération ou médiation du soi social par rapport au lien entre ToM et adaptation sociale (inspirés de Bosacki, 2000) que nous avons testés (Standard Sobel test avec technique bootstrapping à partir de matrices de covariance). Le modèle du rôle médiateur du soi social a été confirmé sans différencier les groupes.

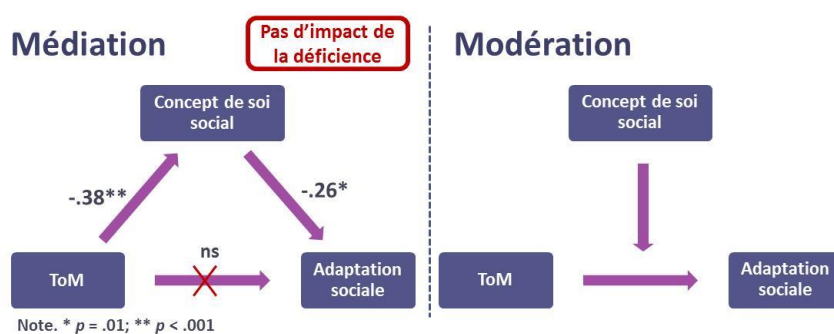
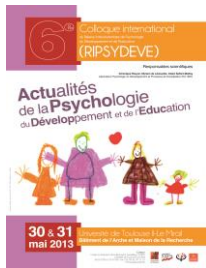


Figure 5



### Actualités de la Psychologie du Développement et de l'Éducation Actes du 6ème Colloque International du RIPSYDEVE

Réseau Interuniversitaire de Psychologie du Développement et de l'Éducation  
Laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation - Université Toulouse 2 –Le Mirail  
Toulouse, 30 et 31 mai 2013

## Conclusions

### *Postulats de retard ou différence de séquences développementales ?*

Les résultats soutiennent à travers l'autoperception des enfants, l'hypothèse de retard de développement du soi global, cognitif, physique et émotionnel des enfants DI mais une hypothèse de différence de développement dans le sens où les enfants DI se perçoivent plus acceptés socialement que les enfants TV. Selon l'hétéroperception des enseignants, les résultats confirment l'hypothèse de retard de développement du soi physique, social et émotionnel des enfants DI mais l'hypothèse de différence négative du soi global et cognitif, autrement dit, les enseignants des enfants DI les perçoivent comme ayant un soi global et cognitif moins positifs que les enseignants des enfants TV. En faveur de l'hypothèse de différence, les perceptions du soi cognitif, physique et social des enfants DI sont moins réalistes que celles des enfants TV. Comme l'autoperception et l'hétéroperception du soi émotionnel ne diffèrent pas dans le groupe DI, ces enfants semblent avoir une perception réaliste de cette dimension ; alors que chez les enfants TV, l'autoperception du soi émotionnel est moins positive que l'hétéroperception par les enseignants (ce qui témoigne du peu de réalisme). Pour les enfants DI, on observe un retard de la ToM mais une différence dans le sens d'un déficit en adaptation sociale, en comparaison aux enfants TV.

### *Postulats de similitude ou différence de structure ?*

Pour les deux groupes, la perception de l'acceptation sociale est médiatrice dans la relation entre ToM et adaptation sociale. La présence ou non d'une DI ne modère pas ni les relations entre capacités en ToM et perception de l'acceptation sociale, ni celles entre perception de l'acceptation sociale et adaptation sociale. Ces résultats soutiennent une hypothèse de similarité de structure.

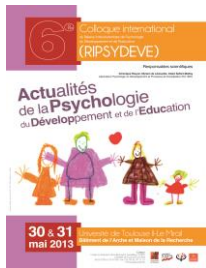
### *Variabilité selon les âges chronologiques et développementaux ?*

Pour le groupe DI, plus leur âge de développement est élevé, plus ils améliorent leurs compétences en ToM et en adaptation sociale. Pour le groupe TV, plus les âges chronologique et développementaux sont élevés, plus ils développent leurs compétences en ToM, mais moins ils se perçoivent comme acceptés socialement par les pairs et les adultes.

Pour conclure, les outils d'évaluation envisageant diverses dimensions des trois processus concernés ont permis d'affiner les constats quant au développement personnel et social de ces enfants. Ils peuvent être utiles en intervention psychoéducative et en recherche.

## Références bibliographiques

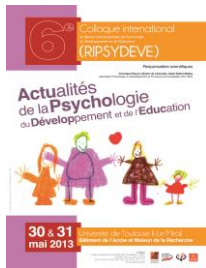
- Allodi, M.W. (2000). Self-concept in children receiving special support at school. *European Journal of Special Needs Education*, 15(1), 69-78.
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) (2012). <http://www.aaid.org/>



**Actualités de la Psychologie du Développement et de l'Éducation**  
**Actes du 6ème Colloque International du RIPSYDEVE**

Réseau Interuniversitaire de Psychologie du Développement et de l'Éducation  
 Laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation - Université Toulouse 2 –Le Mirail  
 Toulouse, 30 et 31 mai 2013

- Baurain, C., & Nader-Grosbois, N. (2013a). Theory of Mind, socio-emotional problem-solving, socio-emotional regulation in children with intellectual disability and typically developing children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(5), 1080–1097.
- Baurain, C. & Nader-Grosbois, N. (2013b). *Compétences sociales et émotionnelles : enfant typique et déficient intellectuel*. Saarbrücken : Presses académiques francophones.
- Bee, H., & Boyd, D. (2003). *Psychologie du développement. Les âges de la vie*. Bruxelles: De Boeck.
- Bosacki, S. L. (2000). *Theory of mind in preadolescence: Connections among social understanding, self-concept and social relations*.  
<http://search.proquest.com/docview/619553951?accountid=12156>
- Cadioux, A. (2003). Concept de soi et comportements en classe d'élèves vivant avec une déficience intellectuelle: Une étude longitudinale. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 14(2), 121-137.
- Denham, S.A. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotions in preschoolers: Contextual validation. *Child Development*, 57, 194-201.
- Duclos, G. (2004). *L'estime de soi, un passeport pour la vie*. Montréal: Hôpital Sainte-Justine.
- Fiasse, C., & Nader-Grosbois, N. (2008). *Echelle de Perception du Soi Emotionnel*. Document non publié, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Fiasse, C., & Nader-Grosbois, N. (2011). Concept de soi d'enfants ayant une déficience intellectuelle d'âge développemental préscolaire. *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle*, 22, 26-39.
- Fiasse, C., & Nader-Grosbois, N. (2012). Perceived social acceptance, theory of mind and social adjustment in children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 33, 1871-1880.
- Fiasse, C. & Nader-Grosbois, N. (2013). Soi émotionnel d'enfants ayant une déficience intellectuelle : comment l'évaluer et en identifier les variabilités ? *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle*, 24, 108-125.
- Flavell, J. H. (1999). Cognitive development : children's knowledge about the mind. *Annual Review of Psychology*, 50, 21-45.
- Harter, S. (2003). The development of self-representations during childhood and adolescence. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds), *Handbook of self and identity*. New York: Guilford Press.
- Harter, S. (2006). The Self. In N. Eisenberg. *Handbook of child psychology, Sixth Edition (Vol. 3)*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Harter, S., & Pike, R. (1980). *The pictorial scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children (manual and plates)*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. & Pike, R. (1984). The pictorial scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. *Child Development*, 55(6), 1969-1982.
- Héroux, L., & Farrell, M. (1985). Le développement du concept de soi chez les enfants de 5 à 8 ans. *Revue des sciences de l'éducation*, 11(1), 103-117.
- Hughes, C., & Leekam, S. (2004). What are the links between Theory of mind and social relations? Review, Reflections and New Directions for Studies of Typical and Atypical Development. *Social Development*, 13(4), 590-619
- Hughes, C., Soares-Boucaud, I., Hochmann, J., & Frith, U. (1997). Social behaviour in pervasive developmental disorders: Effects of informant, group and "theory-of-mind". *European Child & Adolescent Psychiatry*, 6(4), 191-198.
- L'Ecuyer, R. (1990). Le développement du concept de soi de 0 à 100 ans, cent ans après William James. *Revue Québécoise de Psychologie*, 11(1-2), 126-166.



**Actualités de la Psychologie du Développement et de l'Éducation**  
**Actes du 6ème Colloque International du RIPSYDEVE**

Réseau Interuniversitaire de Psychologie du Développement et de l'Éducation  
 Laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation - Université Toulouse 2 –Le Mirail  
 Toulouse, 30 et 31 mai 2013

- Nader-Grosbois, N. (2011). Vers un modèle heuristique du fonctionnement et du développement social et émotionnel. In N. Nader-Grosbois (Eds.), *Théorie de l'esprit entre cognition, émotion et adaptation sociale : chez des personnes typiques et atypiques* (pp. 45-63). Bruxelles : De Boeck.
- Nader-Grosbois, N., & Thirion-Marissiaux, A.-F. (2011). Evaluer la compréhension des états mentaux « émotions » et « croyances ». In N. Nader-Grosbois (Ed.), *La Théorie de l'esprit. Entre cognition, émotion et adaptation sociale* (pp. 95-124). Bruxelles: De Boeck.
- Nader-Grosbois, N., Houssa, M., & Mazzone, S. (2013). How could Theory of Mind contribute to the differentiation of social adjustment profiles of children with externalized behavior disorders and children with intellectual disabilities? *Research in Developmental Disabilities*, 34(9), 2642-2660.
- Perron-Borelli, M. (1996). *Echelles Différentielles d'Efficiences Intellectuelles. Forme Révisée (EDEI-R)*. Paris: Editions et Applications Psychologiques.
- Pierrehumbert, B., Zanone, F., Kauer-Tchicaloff, C., & Plancherel, B. (1987). Image de soi et échec scolaire. *Bulletin de Psychologie*, 41(384), 333-345.
- Thirion-Marissiaux, A.-F., & Nader-Grosbois, N. (2008a). Theory of Mind 'emotion', developmental characteristics and social understanding in children and adolescents with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 29(5), 414-430.
- Thirion-Marissiaux, A.-F., & Nader-Grosbois, N. (2008b). Theory of mind 'beliefs', developmental characteristics and social understanding in children and adolescents with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 29(6), 547-566.
- Thomasset, M., & Blanc, R. (2008). L'estime de soi chez l'enfant porteur du syndrome de Williams-Beuren l'influence du mode de scolarisation. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 56(3), 165-172.
- Wellman, H. M. (1991). From desires to beliefs: Acquisition of a theory of mind. In A. Whiten (Ed.), *Natural theories of mind* (pp. 19-38). Cambridge, MA: Basil Blackwell.
- Yeates, K. O., Bigler, E. D., Dennis, M., Gerhardt, C. A., Rubin, K. H., Stancin, T., Taylor, H.G., & Vanatta, K. (2007). Social outcomes in childhood brain disorder: A heuristic integration of social neuroscience and developmental psychology. *Psychological Bulletin*, 133(3), 535-556.

**Pour citer ce document :**

Nader-Grosbois, N., & Fiasse, C. (2014). Spécificités de la perception de soi d'enfants ayant une déficience intellectuelle et impact sur le lien entre leur Théorie de l'Esprit et leur adaptation sociale. In V. Rouyer, M. de Léonardis, C. Safont-Mottay, & M. Huet-Gueye (Eds.), *Actes du 6ème Colloque du RIPSYDEVE. Actualités de la Psychologie du développement et de l'Éducation* (pp. 348-358). Toulouse : Université Toulouse 2 – le Mirail. [en ligne] <http://hal.archives-ouvertes.fr/RIPSYDEVE/fr>